

ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Valter de Jesus Leite¹

Resumo

Objetiva-se neste artigo compreender como a Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, diante da complexa atualidade apresentada no mundo do trabalho e suas múltiplas influências sobre a educação escolar, associa às contradições expressas na realidade para acumular conhecimentos e incorporar o trabalho como referência no processo educativo. Dessa forma, a pesquisa apresenta uma análise desta prática de Educação do Campo no ano de 2012, a partir de entrevistas com educadores do MST e pesquisa de campo na Escola Itinerante. A análise demonstra uma notável relevância de suas práticas pedagógicas que propõem articular o trabalho humano aos conhecimentos escolares. Compreende-se que frente as limitações presentes, essas práticas demonstram iniciativas fecundas rumo à construção de uma nova forma de organização do trabalho didático-pedagógico, apresentando possibilidades de forjar táticas e estratégias na construção de uma pedagogia voltada para emancipação humana.

Palavras-chave: Escola Itinerante; Educação; Trabalho; Formação Humana

1 INTRODUÇÃO

As escolas itinerantes se caracterizam pelo seu forte vínculo com a Reforma Agrária. A escola nos acampamentos é uma ferramenta de luta, fator mobilizador de famílias para participar da ocupação, para permanecer nos acampamentos e no campo pedagógico, ela é sementeira da escola que estamos construindo. De certa forma, a escola itinerante é uma antecipação da escola do assentamento, nos seus

¹ Membro do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Estudante da Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica Joaquim Venâncio-FIOCRUZ e Graduado em Pedagogia para Educadores do Campo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Campus de Cascavel). Assentamento Maila Sabrina – CEP 84381-970 – Bairro dos França – Ortigueira – PR, Brasil. E-mail: valterleitemstpr@gmail.com

aspectos organizativos, políticos e pedagógicos.
(MST, 2006, p. 140).

Este artigo é expressão de uma análise da prática educativa das Escolas Itinerantes do MST-PR em 2012 e sua produção pedagógica como processo de formação humana a partir da categoria trabalho. Neste sentido, entendemos o trabalho como processo de hominização e humanização do ser social homem, que ao produzir sua vida material, se produz como homem e se reproduz no trabalho (MARX, 2009). Portanto, o trabalho, neste processo de humanização do homem tem um caráter e um princípio educativo.

Os esforços para realização desta pesquisa iniciaram com um levantamento bibliográfico concernente à temática. Fez-se necessário investigar os documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST: Cadernos da Escola Itinerante, Boletins e Cadernos da Educação do MST, Relatórios Pedagógicos das Escolas Itinerantes e o Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes e algumas produções acadêmicas que abordam a Escola Itinerante. Ainda, se fez presente o trabalho de campo que possibilitou a aproximação com a realidade pesquisada, desde reuniões pedagógicas com coordenadores pedagógicos, educadores das escolas, reuniões de elaboração curricular, visitas e formações continuadas nos locais de cada escola. Outro recurso metodológico crucial que alicerça este estudo são as entrevistas semi-estruturadas as quais foram direcionadas aos coordenadores pedagógicos e educadores do MST das Escolas Itinerantes.

Para dar conta do nosso objeto, estruturamos o trabalho em duas partes. Na primeira, refletiremos sobre a Escola Itinerante em seu aspecto formativo e sua relação com o trabalho, enquanto categoria social, vinculado à educação do e no MST na conquista da terra e da ocupação da escola. Na segunda parte, refletiremos sobre a prática pedagógica, existente na escola itinerante, como expressão do trabalho e ensino, no qual os educandos realizam trabalhos coletivamente, desde, objetivos formativos da educação.

2 A ESCOLA ITINERANTE E O TRABALHO

A Escola Itinerante no Estado do Paraná vem se efetivando como uma política educacional, devido à pressão exercida pelo MST ao Governo do Estado. Sem a existência

da luta por garantia de Educação do Campo para atender a escolarização de sujeitos acampados, não existiria tais ações educacionais por parte do Estado.

No ano de 2012, completou nove anos de reconhecimento legal² da Escola Itinerante no Paraná³, configurando-se como um projeto em construção permanente, nas situações de provisoriedade, que tem assumido o desafio de superar as condições precárias existentes. Esta prática de escola tem representado a possibilidade de garantir o acesso à escolarização e ao conhecimento às famílias Sem Terra⁴. Portanto, é um espaço fecundo da Educação do Campo, tensionando e explicitando ao poder público a necessidade de políticas públicas de educação para toda a população brasileira, em diversas situações de exclusão (ACAP, 2011).

A Escola Itinerante é uma instituição escolar situada no acampamento de famílias Sem Terra, que assume uma postura pedagógica revelada já em seu próprio nome. A peculiaridade de caminhar junto, realizando itinerância de forma que acompanham o movimento territorial e sua luta pela terra, quer seja nos casos de despejos, quer sejam nas mobilizações, marchas e ocupações, visando garantir o processo educacional aos sujeitos, em condição de itinerância nos acampamentos do MST.

Neste sentido, a Escola Itinerante constitui uma prática escolar originada em meio à luta pela terra, que se adapta às condições materiais e humanas para garantir, no interior da luta pela terra, a escolarização das famílias Sem Terra. Segundo Dalmagro (2010), esta escola se compromete com a luta pela terra pelo menos em dois planos:

O primeiro, estar onde o povo está, deslocar-se com ele, acompanhá-lo no acampamento, na reocupação, A proposta educacional do MST compartilha desta perspectiva, como apontamos anteriormente nas marchas, nas mobilizações... Então refere-se à dimensão da presença física, que é muito importante, pois assegura a escolarização das crianças e jovens onde estes se encontram, e nas condições de luta e conflito. A segunda dimensão é do compromisso político e pedagógico que aponta para além da presença física, mas para o sentido do trabalho educacional que a escola desenvolve. É efetivamente uma escola do acampamento, que o MST se apropria e desenvolve. (DALMAGRO, 2010, p. 121-122).

² Entre a base legal que ampara e oficializa o reconhecimento da Escola Itinerante no Paraná estão os Pareceres nº1012/03, nº117/10 e nº743/10 emitidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE e as Resoluções nº 614/2004 e 3922/10 da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR.

³ A pesquisa foi realizada nas 10 (dez) Escolas Itinerantes em funcionamento no Estado do Paraná no ano de 2013, tendo aproximadamente 1400 crianças, jovens e adultos.

⁴ Salientamos que “ser Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social” (CALDART, 2000).

Neste sentido, mesmo a Escola Itinerante, sendo uma instituição escolar que tem como foco a escolarização, a mesma se relaciona com processos mais amplos de formação humana, ou seja, concebe a escolarização como processo de intencionalização da formação humana atrelada a outras agências formativas, compreendendo que a educação não ocorre somente na escola.

Compartilho das ideias de Bahniuk (2008), Camini (2009) e Dalmagro (2010), ao mencionarem que a Escola Itinerante expressa um chão favorável para exercitação de uma nova forma escolar, pois no acampamento, a escola está mais livre das burocracias e das amarras do Estado (FREITAS, 2010), por conta de o MST criar:

[...] exigências práticas e teóricas em sua ação. Uma delas é pensar a ação em ambientes que não estão sufocados pela regulamentação do Estado, no interior das redes de ensino oficiais. Nestes espaços criados pelos movimentos sociais, portanto, podemos exercitar projetos mais arrojados de formação humana para a classe trabalhadora (Camini, 2009). Seria, então, desalentador se nestes espaços nos reduzíssemos à dimensão do que é possível fazer no interior das redes oficiais de ensino, por mais que esta seja importante. (FREITAS, 2010, p. 158).

Porém, “[...] ao mesmo tempo que apresenta possibilidades, por estar mais distante do controle do sistema, também o compõe e o reproduz, não perdendo o peso da instituição escolar e das relações sociais capitalistas” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p.335). Ela não se liberta integralmente das influências pedagógicas e administrativas no molde da escola funcional ao capital, justamente por estar vinculada a administração do Estado, sendo possível sua emancipação somente com a superação do modo de produção capitalista.

Contraditoriamente, a Escola Itinerante, desde sua origem vem aprendendo a projetar sua forma escolar com o acampamento e com o MST, a luta pela terra e a prática social do MST na luta pela terra, oportuniza aprendizados para condição desta instituição escolar. Neste sentido, a Escola Itinerante é concebida como um dos espaços no MST com a finalidade pedagógica de formação humana dos sujeitos acampados. E este tem sido o grande aprendizado da Escola Itinerante com o MST de projetar seres humanos capazes de serem os lutadores por escola, terra, trabalho e dignidade que confrontem a lógica do capital.

Dalmagro (2010) traduz que a Escola Itinerante, na sua trajetória, afronta os padrões rígidos da escola existente, por ser uma escola que se liga “à luta pela transformação social [...] E ainda mais, ela é uma escola gestada na luta e, em seu

conteúdo e forma, traz uma nova pedagogia” (DALMAGRO, 2010, p. 122), traz uma escola atrelada à luta pela terra, sendo instrumento de luta pela transformação social.

Por isso Caldart (2004) apontou que a obra educativa do MST assume três dimensões principais: a primeira propõe o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raízes e projetos; a segunda busca a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento e a terceira projeta a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra, que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Desta forma, a Escola Itinerante do MST compromete-se com a luta social no âmbito da formação humana. Estrutura seu processo educativo, a partir da obra educativa e da prática social do MST, ou seja, o próprio MST educa a Escola Itinerante, como diz Caldart, o principal princípio da pedagogia do MST “é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto” (CALDART, 2004, p. 52).

Desta maneira, fundamenta-se uma concepção de educação e de formação humana que objetiva orientar o trabalho pedagógico articulado às matrizes formativas da educação do MST, matrizes que são expressões da prática social do MST e cruciais para o processo formativo do ser humano, e nesta ocasião, o ser social Sem Terra, sendo elas: a pedagogia da luta social, da ação coletiva, da terra, do trabalho, da cultura e da história (CALDART, 2004). Ou seja, o processo de trabalho humano se relaciona no processo de educação pelas matrizes formativas, justamente por ser o trabalho um elo central no processo educativo dos seres humanos, “[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1985, p.149). Uma ação na qual ao homem se manifestar sobre a natureza, estabelece uma relação homem e mundo em que ao intervir na natureza simultaneamente produz mudanças na sua subjetividade e objetividade, explicitando o trabalho como fundante e criador do ser humano.

Desta maneira, os elementos que regem a vida e suas contradições buscam ser incorporados no processo de escolarização, diminuindo as possibilidades de deixar fora da escola, aquilo que é fundamental da vida, o trabalho como princípio educativo. Por

isso, Freitas pontuou que, “por este caminho, a vida é a nossa referência, entendida como trabalho humano [...]” (FREITAS, 2010, p. 158). O MST compreende a educação como a totalidade do processo de formação humana, ou seja, as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o meio em que vivem, vinculadas às dimensões sociais, culturais, religiosas, institucionais, afetivas e econômicas, que têm por base a divisão social do trabalho. Neste sentido, para o MST,

As pessoas se humanizam ou desumanizam, se educam ou se deseducam através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material da existência. É a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. É a dimensão que nos identifica como ser humano, como cultura, como classe. Por isso não deve ficar fora da intencionalidade pedagógica dos educadores, em cada um dos espaços onde se projete formação humana. (MST, 2005, p. 258).

Nesta perspectiva, a Escola Itinerante desenvolve seu processo de escolarização de forma articulada, com um projeto de sociedade que pretende extinguir a condição de explorados e exploradores, referendando-se em valores humanistas e socialistas. Neste viés, ela se constitui como um espaço pedagógico onde se sistematizam e socializam os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade no seu devir histórico. De acordo com Pistrak (2000), para colocar a escola em função da transformação social, não basta mudar os conteúdos que nela se ensina; é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos sujeitos e este tem sido um dos esforços do MST ao projetar escola na perspectiva da emancipação humana.

Nos princípios da educação do MST, identifica-se a nitidez em relação a necessidade da educação escolar estar vinculada aos desafios históricos de seu tempo. Portanto, a relação com a Reforma Agrária e os desafios para consolidação dos processos que fortificam a criação de novas relações de produção no campo e na cidade são indispensáveis na formação escolar (MST, 1996).

Ao anunciar o princípio pedagógico *Educação para o trabalho e pelo trabalho* (MST, 2005, p.169), salienta-se que na proposta de Educação do MST, a categoria trabalho tem um valor fundamental, por ser “o trabalho que gera riquezas, que nos identifica como classe, que é capaz de construir novas relações sociais, [...] tanto coletivas como pessoais” (MST, 2005, 169). Ou seja, o vínculo trabalho e educação é uma condição necessária para alcançar os objetivos políticos e pedagógicos para a

transformação da realidade histórico-social. Para tanto, o MST apresenta duas dimensões básicas e complementares que favorecem a integração do trabalho e educação, a saber:

a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade geral, seja os dos assentamentos, em particular[...]; b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. (MST, 2005, p. 169-170).

Neste caso, as duas dimensões apresentadas fortalecem as possibilidades de exercitar e alcançar o potencial do trabalho humano e do princípio educativo gestado na produção da vida pelo trabalho. O trabalho se expressa como prática privilegiada e exclusivamente humana, capaz de provocar necessidade de aprendizagem e produção de conhecimento como construtor de novas relações sociais, como coletivo, cooperação e democracia, levando ao cultivo de novos valores, de novos comportamentos pessoais e coletivos, de formação da consciência de classe.

Neste sentido, Vigotsky (1991) corrobora ao dizer que o ápice do desenvolvimento intelectual “que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKY, 1991, p. 21). A criança, ao confluir o trabalho e a fala, desenvolve o conjunto de seu organismo, desde os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos. Para o autor, esta articulação é responsável pela “criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (Vigotsky, p.22).

Com base nesta concepção de desenvolvimento humano, no caderno de Educação do MST nº 09, se propõe a criação de *Unidades de Produção* (MST, 2005, p. 222), a fim de ser um ambiente educativo, que leve os estudantes a aprofundarem os conhecimentos sobre os modos de produzir já conhecidos por eles. Em que possam aprender e sistematizar aprendizados, e produzir alimentos e produtos voltados para o consumo da escola e os possíveis recursos adquiridos pela produção, sejam investidos na aquisição de material didático e pedagógico, como forma de resultados socialmente necessários para a coletividade escolar.

As unidades de produção apresentam potencialidades no desenvolvimento humano, se exercitado o trabalho articulado com os conhecimentos. A exemplificar, a unidade de produção Agroecológica na horta, possibilita exercitar o vínculo dos conteúdos instrucionais expressos nesta prática, até porque ampliar práticas agroecológicas, exige as bases científicas da natureza. Assim, tratar de agroecologia significa se referendar a um projeto de sociedade que coloca em xeque o modelo de agricultura capitalista, ou seja, possibilita interlocução com as contradições expressas na sociedade, bem como, durante o trabalho se forjam valores humanistas e possibilita compreender o valor social do trabalho.

Nesta proposição, não se trata de desenvolver na escola um trabalho faz-de-conta, mas sim, o trabalho real, socialmente necessário para a vida, vinculado às necessidades da escola e acampamento, combinado com a finalidade de educar as crianças para fazer escolhas, tomar decisões e intervir na realidade (MST, 2005). Por isso, a ressalva da necessidade de práticas integradas à pesquisa, à cooperação, à vida, à cultura, à história, à luta social em relação com conteúdos instrucionais, para que adquiram conhecimento da totalidade e compreendam a organização do trabalho desde a sua produção, até o produto chegar ao mercado e à distribuição do seu resultado. Inclusive, participar de todo o processo, ajudando a decidir o que e como fazer, a prestar contas e avaliar seu resultado. (MST, 2005).

No primeiro Caderno da Coleção Escola Itinerante do Paraná-MST⁵, ao abordarem sobre a organização do currículo, Camini e Gehrke elucidam a importância da categoria trabalho como princípio educativo, ao propor que:

[...] precisamos avançar, permear nossas práticas educativas com a dimensão do trabalho criando formas de envolver as crianças pequenos trabalhos da escola e acampamento. Colocar tempo nisso, acreditar que nos educamos no **trabalho coletivo não alienado**. (CAMINI & GEHRKE, 2008, p.80-81, grifos dos autores).

⁵ Os cadernos da Escola Itinerante buscam expressar o acúmulo da experiência pedagógica vivenciada pelas escolas, são construídos no intuito de contribuir na formação dos sujeitos que se inserem a escola, bem como, socializar e divulgar as experiências e produções e reflexões escritas acerca da Escola Itinerante, vindo a fortalecer a dimensão do registro e memória, na qual possui três números, a primeira publicada no ano de 2008 com o nome de Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências, o segundo Itinerante: a escola dos Sem Terra- Trajetórias e significados, o terceiro Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o Movimento da escola e o quarto A Escola da Luta pela Terra (aguardando para impressão).

Nesta mesma direção, o Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes – PPPEI, afirma que,

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho. (PARANÁ - PPP, 2009, p.29).

Por meio do trabalho é possível analisar as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais que integram a sociedade. Sabemos que a ciência move os processos produtivos, e jamais se apropriará do acúmulo desta ciência somente no plano teórico. A escola, mesmo não sendo a única responsável e espaço que ocorre a relação entre ciência e trabalho, deve assumir esta tarefa crucial, vislumbrando a formação da juventude. Por este viés, o PPPEI, anuncia que:

Os saberes sociais são gestados na prática produtiva e na prática política do campesinato. Se trabalho é atividade que gera transformação humana e territorial, estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países, é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações sócio-territoriais. (PPP, 2009, p. 32).

É primordial esta relação do trabalho na formação escolar pela potencialidade pedagógica que está embutida nela. A escola é um espaço apropriado para articular a teoria e a prática, visando motivar o estudo e a reflexão dos fenômenos históricos, sociais, culturais e econômicos impregnados no processo produtivo e suas contradições, bem como, problematizar as questões que circulam o mundo do trabalho.

Concernente à união entre ensino e trabalho, Manacorda (2007), apresenta que:

A união entre ensino e trabalho, [...], portanto, parte de um processo de recuperação (Zuruecknahme) da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo o próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. E, acima de tudo, isso significa uma recolocação do processo educativo no processo de trabalho fora dessa colocação significa ficar nas palavras e não compreender absolutamente a posição marxiana [...] (p. 76, grifos meu).

Por este viés, busca-se construir um programa de estudo integrador que planeja de forma articulada, os conteúdos instrucionais e o trabalho humano. Em outras palavras,

é um sistema de reeducação que não deve ser somente para uma fase da vida humana, mas sim, na integridade, perpassando por todas as faixas etárias na escola. Significa apagar os limites que separam a escola do trabalho humano, e desde a infância, a escola pode proporcionar aos estudantes, contato com experiências de trabalho produtivo⁶ como forma de incorporar valor social do trabalho e refletir sobre a lógica da dimensão econômica (MST, 2005).

Assim, “as crianças, além de aprender fazendo, vão aprender a importância social do trabalho que realizam. A importância do trabalho na escola, no trabalho em casa ou na Associação” (MST, 2005, p.34).

[...] se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de **trabalho produtivo socialmente dividido** ela estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva, onde a lógica que comanda é a do interesse coletivo e da partilha. (MST, 2005, p. 94, grifos meu).

Ao desenvolver na escola o trabalho nesta perspectiva, proporciona-se colocar em questão os valores capitalistas como o individualismo e a competitividade impregnados nos estudantes por meio das múltiplas influências do meio social. A necessidade de se organizarem coletivamente, pensar um cronograma para o trabalho, mesmo que seja o autosserviço (limpeza da sala, do pátio, embelezamento da escola, entre outros) que objetiva criar hábitos de organização, autonomia e de trabalho coletivo, desde a divisão de tarefas para operacionalizar o trabalho, este possibilita circunstâncias que agem na subjetividade do estudante formativamente, ao conflitar os interesses individuais com os interesses da coletividade. Sobretudo, o autosserviço é um nível de trabalho que envolve menos capacidade formativa e educativa, mesmo que cumpra, até certo nível, um papel educativo. Conforme Shulgin o “autosserviço é o trabalho menos produtivo, mais irracional e antiquado”. Ou seja, este não é o tipo de trabalho que se objetiva alcançar somente, é insuficiente, mas é um nível de exercitação do trabalho na escola que projeta valores até determinado grau. E continua Shulgin (2013, p. 41) “[...] o

⁶ Segundo Marx, trabalho produtivo é aquele que gera mais valia, faz crescer o capital, acresce valor: trabalho pago acrescido de trabalho excedente não pago (Marx, 1985). Na Pedagogia Socialista, a expressão não tem esse sentido. Diz respeito ao trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade. Ou seja, a relação estudo-trabalho implica a realização de atividades *laboriais* e a compreensão dos processos produtivos (atuais e passados, dos diversos povos, considerando-se as experiências da localidade, da cidade, do país e do mundo, nos âmbitos material e não material). Não se restringe aos chamados trabalhos escolares (no sentido de exercícios de confecção e elaboração, relacionados aos temas das matérias); nem às representações infanto-juvenis dos brinquedos e jogos (o “brincar de trabalhar”) (SAVIANI, 2011, p.33).

trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora, e não apenas entendê-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir”.

Finalmente, pode-se ver o trabalho como princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar na pessoa aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos. E, portanto, pode colocar para si a tarefa de extrair de *todo* tipo de trabalho seu lado positivo, não complicando as coisas, não tentando atingir o impossível. (PISTRAK, 2009, p.216).

Por isso, o trabalho não pode ser de faz-de-conta. A prática do trabalho, desde a escola, deve assumir uma postura que possibilite intervenção, produza resultados, movimente a vida e que interfira na organização da produção do acampamento e assentamento, tanto coletivo (Cooperativa de produção) como na produção individual da família. Neste sentido, para o MST, (2005, p.43):

[...] as crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho que estão desenvolvendo e que estão envolvidas. E devem também aprender, refletir e avaliar sobre cada decisão que vão tomando sobre os resultados concretos do que estão fazendo [...]

No fazer pedagógico da escola podem se desenvolver diferentes atividades relacionadas ao trabalho real, como trabalhos domésticos, ligados à administração da escola, à produção agropecuária, à cultura e à arte. Destacamos que isto não significa que o rol dos conteúdos instrucionais necessita estar sempre conectados a um trabalho exercitado pelo próprio estudante, quando não, estará vinculado ao trabalho humano, historicamente construído como referência para apropriação do conhecimento científico, de forma a considerar, o conhecimento universalmente produzido, em conexão com suas determinações sobre a singularidade do local.

Cabe salientar que o trabalho e estudo aqui, são entendidos como continuidades. Ambos estão a serviço da apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos, e os tempos da escola devem ser planejados de forma que não comprometam o tempo necessário para refletir acerca dos conteúdos embutidos na atividade desenvolvida, bem como, o envolvimento concreto e efetivo do corpo docente de professores da escola, para que se faça, em todos os momentos, a ligação do trabalho e os conteúdos instrucionais.

Portanto, intensificar o trabalho como princípio educativo não se resume a desenvolver apenas trabalhos pontuais no interior da escola, mas sim ter um programa de estudos que atravessa o ano, estabelecendo relações dos conteúdos instrucionais com o trabalho humano, ora, por meio do trabalho enquanto prática social alargada, ora por meio do trabalho produtivo dos educandos, de forma articulada com a organização coletiva dos estudantes e as contradições sociais, de forma que socialize os conhecimentos universais para ampliar sua compreensão de mundo e condição de intervir na realidade.

Por isso, se faz insuficiente ficar somente no plano da abstração do trabalho, é necessário problematizar a condição de assalariados, a exploração e o acúmulo de riqueza, por uma minoria detentora dos meios de produção. Mas o trabalho como pilar da proposta pedagógica, deve buscar formar os sujeitos para o trabalho não alienado, propiciar e criar condições que interfiram nas condições reais que produzem o ser humano; eis o fundamento de “Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” (MST, 2005, p. 29).

Em suma, o trabalho como princípio educativo exige levar em consideração dois níveis diferenciados do trabalho, certamente por agirem em dimensões distintas do ser humano, sendo primeiramente o trabalho humano compreendido como prática social alargada e o trabalho produtivo desenvolvido pelos estudantes na escola ou comunidade, ambas propiciam ampliar a dimensão intelectual, porém a segunda opera em dimensões formativas fundamentais, entre elas a projeção de valores como solidariedade, autonomia e coletividade, científica e tecnológica, política e social, organização coletiva, portanto, anunciar o trabalho como princípio educativo não se resume a estabelecer criticidade aos conteúdos escolares.

3 ESCOLA ITINERANTE, TRABALHO E RELAÇÃO COM O PROCESSO PEDAGÓGICO

Entre as estratégias metodológicas para avançar no ensino de forma articulada com o trabalho, a vida do campo, a prática social e suas contradições, as Escolas Itinerantes no Paraná têm exercitado a organização do trabalho pedagógico tendo como referência, porções da realidade.

Compreende-se por porções da realidade, recortes da realidade repletos de sentido para a vida dos estudantes, expressos como relevantes para inter-relacionar com os

conteúdos instrucionais, apresentando-se como alternativa por articular o conteúdo escolar à prática social. As porções da realidade são expressões da prática social que permitem estudar e compreender como as múltiplas determinações, atingem determinada prática social. Desta forma, exige que se aglutinem diversas disciplinas acerca de uma mesma porção da realidade, para buscar compreender a unidade do diverso, a totalidade das relações expressas em determinada porção.

As porções da realidade definidas para serem estudadas, atreladas aos conteúdos instrucionais, são definidas a partir de um inventário da realidade, realizados por sujeitos das escolas e membros do setor de educação dos acampamentos, a partir de observações, entrevistas e diálogo com a comunidade acampada. A operacionalização desta nova forma de organizar o planejamento de ensino, tem demonstrado novos desafios ao conjunto dos educadores das escolas.

Segundo o Coordenador Pedagógico da Escola R, revela-se que *é inviável o planejamento individualizado, expressa a necessidade de planejarem coletivamente para estabelecerem relações entre as disciplinas para melhor oportunizar a compreensão de determinada porção da realidade*. Por conta da necessidade de abordagens interdisciplinares, sobre os elementos que compõem a porção da realidade para colocar esta em relação com as múltiplas determinações que a envolve, apresenta-se uma maior necessidade de momentos coletivos para planejar o trabalho pedagógico.

Dessa forma, o planejamento coletivo tem se colocado como potencial nos locais que tem conseguido reunir os educadores para planejarem e avaliarem coletivamente o seu desenvolvimento, mas nem todas as Escolas Itinerantes têm conseguido reunir os professores com a frequência necessária. Nos anos iniciais encontra-se maior facilidade de se reunir, diferentemente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Este espaço coletivo também se apresenta de forma qualitativa, por conta dos limites encontrados pelos professores, para compreenderem os elementos que estão em relação com as porções da realidade. Constata-se, a partir dos dados coletados que a proposição do trabalho pedagógico, se esbarra na formação dos professores disciplinarmente, fator que limita elevar os estudos sobre determinadas porções da realidade, conforme expressa o coordenador pedagógico da escola Y:

[...] existe por parte dos professores limites no âmbito de conhecimento da realidade, os professores dos anos iniciais mesmo que também apresentam limites na

formação, têm maior facilidade de realizar conexão dos conteúdos com a vida dos estudantes, com o trabalho na horta, os trabalhos desenvolvidos no acampamento e as relações sociais, por conta de serem professores oriundos do próprio acampamento e que permanecem mais na escola, acompanham o trabalho na horta e outros.

Nesta fala do coordenador, revela-se uma problemática observada durante trabalho de campo, que é o contrato dos professores temporários no Estado do Paraná, em que distribui aulas em até 5 escolas, para o mesmo professor, fragmentando o professor em diferentes escolas, limitando este participar ativamente das atividades de uma das escolas, como é o caso das Escolas Itinerantes e outras do Campo, que são mais prejudicadas pela distância, e o professor pouco opina em fazer as reuniões pedagógicas.

Conforme fala acima do coordenador, esta participação parcial influencia negativamente, no trabalho pedagógico, quando a compreensão da realidade social dos educandos é limitada. Camini (2009) em sua pesquisa, ao evidenciar o conteúdo social que os educandos trazem para escola, observa:

[...] nas Escolas Itinerantes: [...] as crianças têm um conteúdo social latente para levar a escola, dada à relação estreita entre seu cotidiano e a escola. O limite, porém, reside na condição real e capacidade do educador em problematizar e transformar esta realidade em conteúdos escolares [...]. (CAMINI, 2009, p. 220),

Neste mesmo sentido, o coordenador pedagógico da escola V, *os professores ainda encontram entraves para realizar relações com o mundo do trabalho e suas contradições, tornando as relações espontâneas e simplificadas na maior parcela de tempo*. Dessa forma, Camini (2009) ainda salienta que não faz parte de nossa proposta educacional estabelecer relações imediatistas e superficiais, deixando de problematizar os elementos que compõe determinado fenômeno histórico-social.

Em análise ao documento de planejamento de ensino dos educadores, constatee a existência de objetivos formativos, além de objetivos de ensino. Os objetivos formativos se direcionam para dimensões humanas no do trabalho pedagógico, que não são contemplados pelos objetivos de ensino. Porém, ambos objetivos se relacionam para fortalecer o desenvolvimento humano⁷. Os objetivos formativos estão intimamente

⁷ Elaboração realizada a partir de reunião pedagógica com os coordenadores das Escolas Itinerantes nos dias 21 e 22 de Maio de 2012 em Curitiba.

conectados à atividade humana, por exemplo: desenvolver a capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas reais.

Com vistas a atingir objetivos formativos, percebe-se práticas de autosserviço nas nove escolas, quando se trata das práticas pedagógicas dos estudantes na limpeza da sala de aula, na limpeza do pátio escolar, no embelezamento da escola e na realização de mutirões conjunturais. Sendo que as tarefas permanentes, como limpeza da sala de aula e do pátio, são distribuídas, a cada dia, para os núcleos de trabalho.

Segundo o Coordenador Pedagógico da Escola Itinerante Y, a prática de autosserviço na escola cumpre a *"função educativa de alicerçar valores da coletividade e autonomia, de criar hábitos de cuidado com o local que contrariam as lógicas do posso sujar, outros limpam e não é obrigação minha de fazer"*. Este coordenador deixa explícito a importância de intencionalizar práticas que oportunizem as crianças se autoorganizarem para assumirem conjuntamente a responsabilidade pelos espaços coletivos e desenvolvam iniciativas de organização e de tomada de decisão. Em concordância com Pistrak (2000), as tarefas domésticas na escola devem estar a serviço de oportunizar às crianças, hábitos socialmente úteis que, inclusive, passam a influenciarem a família, por meio das crianças.

Conforme afirma o Coordenador Pedagógico da Escola R:

As práticas de trabalho realizadas pelos educandos/as rotineiramente são as de limpeza e cuidado da escola que contribuem para a formação de valores de responsabilidade, cuidado com o ambiente em que vivemos e compromisso com o coletivo, pois cada turma é responsável pela limpeza de sua sala, bem como do ambiente escolar e embelezamento dos jardins.

Pelo identificado nas Escolas, este é o aspecto formativo que incentiva a organização do autosserviço. Com intuito de propiciar que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar as necessidades do espaço coletivo, propor e deliberar no coletivo da escola o que fazer e, por em execução o trabalho, cria o hábito do trabalho responsável e coletivo, o valor da cooperação do trabalho, da coletividade, da participação, da tomada de decisão e do cuidado com o patrimônio coletivo.

Outro aspecto que ganhou destaque nas Escolas é dizerem que o autosserviço também contribui para romper com a lógica de inferiorizar do trabalho manual e a

supervalorização do trabalho intelectual. Segundo um professor da escola, *este tem sido outro desafio com as práticas de autosserviço de superar a discriminação existente com o trabalho manual e propiciar processos educativos que eduquem para ambas as formas de trabalho*. Afinal, como disse o Coordenador Pedagógico da escola V, *nada vem de graça e os estudantes devem ampliar esta compreensão*. Nota-se que as práticas de autosserviço visam romper com os valores de submissão e subserviência promovidos pela sociedade capitalista.

Um aspecto considerável é que todas as escolas, ao planejar/executar as tarefas de autosserviço, têm um cuidado ao designar as tarefas de acordo com a faixa etária dos estudantes para não se tornarem penosas para serem desenvolvidas, respeitando o nível de cada criança.

É válido observar a problemática da presença de uma centralidade no nível de trabalho do autosserviço, mesmo sabendo da relevância que cumpre, recordamos que este é um nível de trabalho útil, mas é menos complexo e mais irracional, fica a observação para as escolas ousarem com práticas de trabalho produtivo.

Em relação às Unidades de Produção, é unânime nas Escolas Itinerantes, a horta escolar, com formas diferenciadas de organizar o envolvimento dos estudantes com o trabalho produtivo. Há escolas que se encontram em níveis mais avançados de participação, onde conseguem correlacionar os conteúdos instrucionais com frequência a este espaço de produção e a vida, com uma dinâmica que envolvem os estudantes com o trabalho com maior frequência. Porém, me deparei com escolas que estão ensaiando práticas e desenvolvem os trabalhos na horta, eventualmente, perdendo o potencial educativo deste ambiente ao não conseguir planejar sistematicamente o trabalho na horta e explorar o estudo da prática da horta.

De acordo com a pesquisa, nas escolas que o trabalho da horta encontra-se organizado, é forte a investida formativa no âmbito da Agroecologia (da produção de alimentos saudáveis), de criar hábito alimentar saudável, como a própria valorização da cooperação e do trabalho coletivo. Assim, no trabalho pedagógico mantêm o vínculo com a terra e aprendem técnicas de produção agroecológica, além de manter a cultura do trabalho com a terra e a integração do trabalho manual e trabalho intelectual, permite que os educandos percebam a necessidade de conhecimentos para qualificar a intervenção do trabalho, pois a mão que trabalha não está separada da cabeça que pensa o trabalho.

A partir do trabalho pedagógico na horta também complementa-se a alimentação escolar em algumas escolas, mesmo aquelas que ainda não estão com uma organização de participação permanente dos estudantes na horta, esporadicamente, envolvem os estudantes por compreenderem sua importância formativa na promoção de alimentos livres de agrotóxicos.

Portanto, o trabalho desenvolvido na horta cumpre a função pedagógica do trabalho, é fonte de aprendizado dos conteúdos instrucionais para os estudantes. Neste sentido, em entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola H, esta salienta que a *horta tem a mesma funcionalidade que um laboratório de ciências, é onde se realiza experimentações com as sementes, plantas e observação das mesmas em relação com os conteúdos escolares*, ou seja, apresenta-se como uma forma de “cientificar” os conteúdos escolares.

Entretanto, as relações dos conteúdos escolares não se limitam somente ao trabalho desenvolvido pelos estudantes na horta. Os elementos que regem a vida do acampamento e seu entorno se tornam também fonte para apropriarem-se de conhecimentos. Em análise ao relatório do 1º semestre da Escola X, podemos visualizar, para exemplificar, um exemplo de ligação dos conteúdos instrucionais, com elementos da vida da comunidade acampada:

[...] esta prática pedagógica foi realizada a partir da observação do processo de subsistência das famílias acampadas: o processo de produção desde o plantio até a colheita. Acompanhamos a preparação da terra e plantação das sementes crioulas, sementes produzidas aqui no acampamento. A partir disso, trabalhamos ciclo de vida das plantas, suas partes, hábitos alimentares dos animais, agroecologia, técnicas de produção, medidas agrárias, calendário de produção das plantas: processo de fotossíntese, ciclo da água, diversidade de plantas, custo de produção, comercialização. Período de colheita: adubação da terra, adubo orgânico x adubo químico, classificação e consumo das sementes. A partir dessa prática pedagógica, os educandos passaram a entender melhor o ciclo de vida das plantas, desde o nascimento, crescimento, reprodução e seu término, que pode ser a morte ou colheita do produto. Foi despertada muita curiosidade, sobre cada momento de estudo, possibilitando-os o conhecimento de variedades de plantas nativas ou nascidas por sementes. Levando em consideração que alguns educandos/as entendem melhor o conteúdo na prática, o que na teoria, por mais esse motivo, essa prática pedagógica teve mais um lado positivo. (ACAP, 2012, p. 56).

Neste processo pedagógico, identificamos o rol de conteúdos escolares que perpassam o processo pedagógico demonstrando o processo de produção, desde o plantio até a colheita feita pelas famílias acampadas, que se ofereceram para se tornar referência

para aquisição dos conteúdos instrucionais. Os conteúdos, nesta perspectiva, incorporam outro sentido para os estudantes, não o conteúdo pelo conteúdo, descolado do contexto social, mas, sim, impregnado da realidade da produção da vida material, pois o conhecimento é o produto do trabalho humano.

Dessa forma, corrobora os estudos de Bahniuk (2009), pelos quais analisou a prática educativa de uma das Escolas Itinerantes. Nele, deparamo-nos com a constatação da fragilidade na participação dos estudantes em práticas restritas de trabalho que, segundo ela:

Observamos na escola pesquisada que a relação entre trabalho- escola é vista de forma restrita, como sinônimo de trabalhos manuais e/ou domésticos. Neste sentido, apontamos que a escola precisa debruçar-se sobre o sentido do trabalho. Compreendendo que sua dimensão educativa vai além da implementação de uma horta e da limpeza das salas – o que não exclui essas tarefas, desde que tenham uma intencionalidade pedagógica e não seja tão somente, a reprodução mecânica de movimentos, e enfatizem a cooperação e a articulação com outras modalidades de trabalho. (BAHNIUK, 2009, p. 73).

Realmente, constata-se, nas escolas itinerantes, uma centralidade do trabalho realizado na horta escolar e nos trabalhos no nível de autosserviço, que cumprem uma função formativa até determinado nível. Entretanto, os coletivos escolares não devem se limitar a estas práticas, e conforme dito anteriormente, é necessário que as escolas se desafiem e programem trabalhos mais complexos, com participação dos educandos conectado ao desenvolvimento intelectual, para que possam exercitar a teoria e a prática e se apropriarem dos princípios científicos gerais dos diferentes processos de trabalho.

Outra matriz formativa e dimensão do trabalho, constatada nas Escolas em seu processo pedagógico, é a luta social. Presente tanto no âmbito do estudo científico das lutas sociais, historicamente, projetadas pelos trabalhadores, desde as disciplinas, como também na dimensão do trabalho enquanto atividade humana criadora, nas quais ocorrem por meio da participação dos estudantes em ações de questionamento, a morosidade da reforma agrária, a partir do seu vínculo com o MST, bem como, em lutas mais específicas que dizem respeito à melhoria das condições educacionais nas Escolas Itinerantes. Entre as lutas existentes, no plano de ação das escolas estão o Encontro Sem Terrinha, Jornada da Juventude Sem Terra, entre outras mais conjunturais.

Segundo coordenador pedagógico da Escola H *as iniciativas de luta em mobilizações dos Sem Terrinha, de ocupar a Secretaria de Educação, sentar para*

contestar as precariedades da sua escola e negociar, é educativo e forja hábitos de luta e inconformismo frente ao descaso com nossas demandas. Em consonância, o PPPEI diz que: “A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias a fim de que se tornem diferentes do que estão” (PARANÁ, 2009, p.28). Ou seja, educa para formar uma postura de lutador do povo que compreenda que nada é impossível de mudar e quanto mais inconformado com o atual estado das coisas, mais humana é a pessoa (MST, 2005).

Entre as lutas mencionadas nas escolas vale destacar a Jornada Nacional de Luta dos Sem Terrinha⁸ que ocuparam 16 Núcleos regionais de Educação e a Secretaria de Estado da Educação – SEED com o objetivo de denunciar o fechamento das Escolas do Campo e a ausência do governo estadual acerca das demandas da educação do campo apresentadas pelos acampamentos, e entre as questões de pauta estão: a contratação dos professores, viabilização de recursos para investir na formação dos professores, construção de salas de aula e laboratórios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a prática educativa da Escola Itinerante do MST é necessário ter clareza das condições objetivas nas quais se promove esta experiência de educação do campo, para não se antecipar com impressões alheias às condições materiais que esta escola se encontra. Por isso, não podemos cair no imediatismo anunciado pela lógica formal e atribuir características desconexas acerca de um projeto educacional que busca forjar as condições para assegurar uma prática educativa condizente com os desafios formativos necessários para a luta do MST. Portanto, faz-se imprescindível considerar a materialidade na qual se encontra inserida, desafiando-se a projetar práticas pedagógicas, com o acúmulo histórico da classe trabalhadora, no âmbito da educação.

Vale lembrar que esta escola é alicerçada por uma organização comunitária que assume a escola de forma integrada as suas vidas, pois a materialidade da escola itinerante demonstra um potencial para construir possibilidades em meio à rigidez curricular predominante no sistema educacional brasileiro.

⁸ Ver notícias sobre Jornada Nacional de Luta do Sem Terrinha em: <http://www.cutpr.org.br/destaque-central/733/criancas-sem-terra-ocupam-16-nucleos-de-educacao-e-a-seed>; <http://terradedireitos.org.br/biblioteca/sem-terrinhas-ocupam-16-nucleos-de-educacao-e-a-seed-no-parana/>; <http://www.mst.org.br/Sem-Terrinhas-ocupam-16-Nucleos-de-Educacao-e-a-SEED-no-Parana>

Dessa forma, a Escola Itinerante apresenta avanços significativos ao tomar o trabalho como referência e articulador do processo de ensino e de aprendizagem, pois tomar o trabalho como articulador significa tomar o estudo do trabalho humano como processo de conhecimento científico e de compreensão da realidade local e global, articulado ao desenvolvimento de trabalhos produtivos, seja na horta escolar, na luta por melhoria das condições da escola.

A prática de tomar a prática social por meio de uma porção da realidade e relacionar com os conteúdos instrucionais, oferece maior sentido para a vida dos estudantes, pois possibilita explorar a unidade do diverso que está impregnada nesta porção e, assim correlacionar com os conhecimentos escolares, cria uma rica alternativa de integração da teoria com a prática.

Portanto, na relação do trabalho de autosserviço, constata-se aspectos importantes em relação à formação dos estudantes para se auto organizarem, bem como, forjar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, humildade e respeito. Demonstrando que as práticas de autosserviço propiciam elementos formativos, mesmo sendo o autosserviço, um trabalho de nível menos favorável no âmbito da formação humana, sobretudo, os coletivos escolares devem se alertar para não se limitar a uma escola apenas com autosserviço, o desafio é exercitar trabalhos mais complexos.

Outra prática significativa na qualificação das Escolas Itinerantes é o tensionamento com o Estado do Paraná, perante a Secretaria de Estado da Educação – SEED, com participação e protagonismo dos educandos para avançar na melhoria das condições estruturais e pedagógicas das Escolas.

Ressaltamos, entretanto, que as práticas pedagógicas da Escola Itinerante indicam e objetivam caminhar na construção do trabalho pedagógico considerando as diferentes matrizes formativas, sem a centralização na sala de aula e no plano da abstração, o foco passa a ser o processo de formação humana integral, pois a simples mudança de conteúdos disciplinares é insuficiente para contemplar as diversas dimensões humanas para formação de lutadores, construtores do futuro.

TRAVELING SCHOOL MST PARANA: AN ANALYSIS ON THE RELATIONSHIP WORK AND EDUCATION

Abstract

Objective in this article is to understand how the Itinerant School of the Landless Workers Movement - MST, on the complex presented today in the world of work and its multiple influences on education, associates expressed the contradictions in reality to accumulate knowledge and incorporate as a reference work in the educational process. Thus, the research presents an analysis of the practice of Rural Education in 2013 from interviews with educators MST and field research in the Itinerant School. The analysis shows a remarkable relevance of their teaching practices that propose articulate human labor school knowledge and self-organization of students. It is understood that these practices demonstrate fruitful initiatives toward building a new form of organization of the didactic-pedagogic work, presenting possibilities of forging tactics and strategies in the construction of pedagogical proposal MST.

Keywords: Itinerant School; Education; Work; Human Formation

ESCUELA ITINERANTE MST PARANÁ: UN ANÁLISIS SOBRE LA LABOR RELACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Resumen

Objetivo de este artículo es entender cómo la Escuela Itinerante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra - MST, en el complejo presentado hoy en el mundo del trabajo y sus múltiples influencias en la educación, los asociados expresaron las contradicciones de la realidad para acumular conocimiento e incorporar como una obra de referencia en el proceso educativo. Por lo tanto, la investigación presenta un análisis de la práctica de la Educación Rural en el año 2013 a partir de entrevistas con educadores MST y la investigación de campo en la Escuela Itinerante. El análisis muestra una notable relevancia de sus prácticas de enseñanza que proponen los conocimientos escolares trabajo humano articulado y auto-organización de los estudiantes. Se entiende que estas prácticas demuestran fructíferas iniciativas hacia la construcción de una nueva forma de organización del trabajo didáctico-pedagógico, presentando posibilidades de forjar tácticas y estrategias en la construcción de la propuesta pedagógica del MST.

Palabras clave: Escuela Itinerante; Educación; Trabajo; La formación Humana

REFERÊNCIAS

ACAP. *Relatório Semestral da Escola Itinerante 2012*. Curitiba, 2012. (Mimeografado).

BAHNIUK, Caroline. *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. 180 p.

CALDART, Salete R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. (Org.) *Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Cadernos do ITERRA n. 15).

_____. *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo*. In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/1408t.htm>. Acesso em: 16. mar. 2012.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O desafio de fazer a Escola enquanto se luta: Escola Itinerante - 15 anos Nov./2011* (Mimeografado).

DALMAGRO, Sandra L. Nome completo Escola Itinerante: do árduo e do belo. In: *A Escola da luta pela terra*. Coleção Cadernos Escola Itinerante, nº 04, 2010 (mimeografado).

_____. *A escola no contexto das lutas do MST*. Florianópolis, SC: UFSC, 2010. [Tese doutorado]

FREITAS, Luiz C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. *A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. In: ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

_____. *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. In: PISTRAC, M. M. (Org.) *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Trad. de Alvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. 2ª.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MST. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001*. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

_____. *Escola Itinerante em Acampamentos do MST*. Coleção Fazendo Escola n.1. Setor de Educação MST, São Paulo: Peres, 1998.

_____. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola nº 4. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001.

_____. *Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetórias e Significados*. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I, nº 2, Outubro/2008.

_____. *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências*. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII, nº 1, Abril, 2008.

_____. Apresentação. In: MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; SEED - Secretaria de Estado da Educação. *Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o Movimento da escola*. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano II, nº 3, Abril de 2009.

MANACORDA, Mario A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. (2ªed.Rev.). Campinas: Alínea, 2010.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozack*, 2009.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. *A Escola-Comuna*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

PROGRAMAS OFICIAIS. *A educação na República dos Soviets*. Trad. de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SAVIANI, Nereide. *Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas: UNICAMP, número especial, p. 28-37, abr2011. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf Acesso em: 10 abr. 2012.

SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao Politecnismo (artigos e conferências)*. 1ªed.-São Paulo: Expresão Popular , 2013.

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITE, Valter de Jesus.

Data de recebimento: 13/08/2014

Data de aceite: 30/09/2014